

NEMZETKÖZI TRENDEK[†]

BÁRMENNYIT KÉSZÜLTÜNK IS RÁ ELŐZŐLEG, 1989/90 mindnyájunkat váratlanul ért. Nemcsak a társadalmat érte készületlenül, hanem a politikusok és a leendő politikusok sem voltak rá fölkészülve, amint hogy a velük együttműködő vagy nekik éppen ellentmondó szakértők sem. Talán ez magyarázza, hogy meglepetten néztünk egymásra a pártok első tanácskozásain: hiszen mind ugyanazt indítványoztuk, valamennyien hasonlókat akartunk.

Ennél is nagyobb nehézség volt azonban, hogy a szakértők is, de maguk a pedagógusok is sokkal gyakorlottabbak voltak a tagadásban, mint az állításban. Éveken át mondtuk, soroltuk és indokokkal támasztottuk alá, hogy miért nem lehet igazán jól megvalósítani egy oktatási reformot, egy iskolai kísérletet, egy irányítási átalakítást, egy piacosító gondolatot. Így aztán a váratlanul jött szabadság órájában hirtelenében az sem jutott eszünkbe, hogy mit is akarnánk, hogyan is javasolnánk.

És jöttek a tízszer, ha nem százszor végiggondolt és már sokszor el is vetett, túl is haladott gondolatok. Azok, akik a kormányzás felelősségét el merték és el is akarták vállalni, lényegében nem tudtak mást, mint amit a szakértők néhány évvel korábban azért vetettek el, mert megvalósíthatatlannak látszott: strukturális reformot, tantervi átalakításokat, az irányítás megváltoztatását, új oktatási törvénykezést. Így indulunk hát neki a szabadság első napjainak: eszmékkel és törekvésekkel, amelyeket még az innenső partról, az elmúlt évtizedből hoztunk magunkkal.

A világ közben megváltozott körülöttünk: új nemzetközi kapcsolatok alakultak ki, miközben a korábbiak viharos gyorsasággal elértéktelenedtek; új érdekképviseltek jelentek meg, miközben a régiekkel már nem volt érdemes vitázni; váratlan politikai és gazdasági problémákba ütköztünk (nemzetiségek határainkon innen és túl, háború, menekültek, gazdasági összeomlás), amelyekre nem volt kidolgozott válaszunk. Most kezdődik csak igazán az, amit oktatásügyi átalakításnak nevezhetünk.

Nem korai-e tehát négy év után egyfajta mérleget vonni? Nem igazságtalan-e azokkal szemben, akiket lényegében szakértői tanácsok nélkül hagytunk (mivel hogy magunk voltunk a legtanácstalanabbak)? Nem utólagos bölcselkedés-e, ha

[†] E tanulmány *A közoktatás fejlesztésének tudományos megalapozása* c. tárcaszintű kutatási program keretében készült zárótanulmány rövidített változata.

valamiről most már világosan kideríthető, hogy sikertelen próbálkozás, elnagyolt kezdeményezés, átgondolatlan intézkedés volt?

Mégsem mehetünk el szó nélkül az elmúlt négy esztendő mellett; nemcsak a politikus tartozik magának egyfajta értékeléssel, de a szakember, a tanár, az oktató is. És hogy ne légből kapott véleményeket formáljunk, igyekszünk nemzetközi trendekhez hasonlítani az eddig megtett utat. Ez az alábbi tanulmány célja, egyben magyarázata (ha tetszik, egyúttal mentsége) is.

A globalizáció okai

Globalizálódáson azt értjük, hogy az egyes országok oktatásügyei – mind rendszereiket, mind pedig a tanítási-tanulási (nevelési, képzési) tevékenységüket tekintve – világszerte fokozatosan egyre hasonlóbbá válnak egymáshoz. Ebből a tendenciából *John Meyer (1980)* azt a következtetést vonja le, hogy a különböző államok oktatási rendszerei éppúgy közelednek egymáshoz, mint ahogy termelési rendszereik vagy politikai rendszereik is *globalizálódnak*.

Az oktatásügyi globalizáció jelenségét azonban nemcsak Meyer és munkacsoportja írta le (*Meyer & Hannah 1979*). *John Craig* mintegy száz évre visszamenő regionális adatokat gyűjtött össze arról, hogy Európában milyen hasonlóságokat mutatott az elemi fokú oktatás bevezető (ún. stagnáló) szakasza. *Margaret Archer (1972, 1982)* imponáló esettanulmányokat tett közzé arról, hogyan indult – lényegében századunk hatvanas éveiben – a felsőoktatás expanziója. A oktatásügy expanziós jelenségeit hazai viszonylatban részletesen először *Nagy József (1970)* adatolta. *Timár János és Kovács János (1967, 1971)* nemzetközi minták alapján azt föltételezte, hogy az expanzió masszívan folytatódni fog. Az expanzió magyarországi területi jelenségeit *Forray R. Katalin* és a szerző munkacsoportja mutatta be először (*Kozma 1987; Forray & Kozma 1992.*)

Meyer (1992) ezeket az individuális adatokat kapcsolta össze, amikor azt föltételezte, hogy az expanzió éppen a globalizálódás egyik összetevője. Az expanzió – sőt, az oktatásügyi “javak” egyfajta túlfogyasztása – fokozatosan valamennyi társadalom jellemző magatartásává válik, és a mindenkori kormányzati politikát arra nyomja, hogy egyre hosszabb időszakra terjessze ki az iskolázást, az oktatásügyi ellátást.

Mi az oka ennek a jelenségnek? Meyer és munkacsoportja elsősorban az alfabetizációra mutat rá. Az 1960-as évek nagy nemzetközi akciói, amelyekkel az írás-olvasást az egész fejlődő világban igyekeztek elterjeszteni, végül is azzal az eredménnyel jártak, hogy a tradicionális kultúrákat – akár írásbeliek voltak, akár nem – fölszámolta, illetve átalakította alfabetizált kultúrákká. A nemzetközi beavatkozásokkal támogatott, lényegében európai mintájú elemi iskolázás pedig fölkeltette az igényt az egyre több és magasabb fokú iskolázás iránt.

Meyer és munkacsoportja kevesebbet emlegeti a legfontosabb globalizációs tényezőt, a szakképzést. A rohamos technológiai egységesülés, a tőke és a termelési technika folyamatos kihelyeződése a fejlődő világba nemcsak elemi képzettséget és írni-

olvasni tudást igényel, hanem igen hasonló munkakultúrát alakít ki. Valószínűleg ez még nagyobb hajtóereje az oktatás globalizálódásának, mint az elemi oktatás egységesülése, és a nemzetközivé váló alfabetizációs igény.

Egyfelől a technikai fejlődéssel összefüggésben, másfelől a világgazdaság rendszerének kibontakozása miatt az emberi munkaerő forrásai radikálisan átalakultak. A kevesebb élőmunkát és több tudást igénylő technológiaváltás új feladatokat ró az oktatásra is. Az ifjúsági munkanélküliség újabb megjelenésével és általánossá válásával pedig az oktatás világszerte kiterjeszkedik. A gyerekek iskolába, nem pedig munkába járnak. Ez a globalizálódás ugyancsak fontos tényezője.

Bár a nemzetközi politikai életben kétségbe vonható, az oktatásügyi szakértők számára nem vitás az oktatásügy tömegessé válása, demokratizálódása. Ebből következik, hogy olyan új társadalmi csoportok jelennek meg a közoktatásban, akiknek nincs vagy csak minimális a családi előképzettségük. E kisebbségi csoportok közül leginkább a lányok emancipálódása látványos. A globalizálódás egyik jellemvonása, hogy világszerte fokozatosan megszűnik az iskolai szegregáció (vagy annak a durva fajtái), és a lányok – az etnikai, vallási és politikai-kulturális kisebbségekkel együtt – bevonulnak a közoktatásba.

A globalizáció modelljei

Az oktatás globalizálódása különféle utakon, vagyis gazdaságilag, társadalmilag meghatározott, illetve történetileg kialakult oktatási rendszerek keretei között mehet végbe. (Kozma 1992)

Globalizálódás az európai modellben. Az európai modell helyett gyakran szokás centralizált oktatási rendszerről beszélni, porosz iskolát, francia tanügyet, skandináv reformot emlegetni. Kevesek számára világos ugyanis, hogy ezek valamennyien a napóleoni iskolareformra vezethetők vissza. Akár mint annak leszármazottai (pl. a svéd, norvég, dán, olasz vagy spanyol oktatási rendszer), akár mint annak reakciói (mint a német államokban és a kelet-európai monarchiákban történt). Úgy tűnik tehát, hogy a napóleoni iskolareform csaknem két évszázadra meghatározta a kontinens oktatáspolitikáját. Valójában azonban megmaradtak a napóleoni idők előtti oktatási rendszerek ott, ahová Napóleon és reformjai nem értek el. A holland vagy az angol oktatási rendszer, amelyre gyakran hivatkozunk mint korszerűbb modellre, valójában egy Napóleon előtti állapotot, illetve egy attól eltérő fejlődési utat tükröz.

Az európai mintájú oktatási rendszerek főszereplője az állam, legfontosabb színtere pedig az állami középiskola. Az állami középiskola nevelte az állam támaszait, a bürokrátákat, akik – megfordítva – kialakították és megerősítették az egységes (nemzeti) államokat a 19. század folyamán. A francia liceum, a német gimnázium fokozatosan az egész oktatási rendszer vezető iskolatípusává alakult. Az érettségi (matura, baccalaureatus) vált minden olyan társadalmi réteg törekvésévé, amely hasonlatossá kívánt válni a köztisztviselőhöz, így akarván elfoglalni helyét egy európai társadalom hatalmi struktúrájában (vö. Feleky 1993).

Az állami középiskola történetileg az egyetemi előkészítő intézményekből fejlődött ki. Ezért az európai egyetemek sajátos viszonyban állanak e középiskolákkal. A középiskolák az egyetem utánpótlásának a legfontosabb forrásai: innen kerülnek ki a hallgatók is, de az egyetem jövőendő tanárai is. Az európai mintájú egyetemek rendszerint szelektívek és elzárkózók; a nem egyetemi felsőfokú képzés rajtuk kívül és tőlük függetlenül alakult ki. A 19–20. században általánossá váló közoktatás természetesen mindenütt módosította az eredeti modellt. Először csak a történeti liceumok (gimnáziumok) alsó évfolyamait minősítették általánossá, s esetleg tették a népoktatás részévé; később magát az egész intézményt. Vannak országok (pl. Franciaország, Spanyolország, Olaszország), ahol a hagyományos középiskolák mintájára szerveződtek a szakképzés intézményei. Másutt (főként a skandináv országokban) ezt a hagyományos intézménytípust egyúttal szakképző iskolává is tették.

Az európai típusú oktatáspolitikát centralizált és szelektív. Az állam követelményeket támaszt az oktatással szemben. A központi tanterveket központilag írt vagy kezdeményezett tankönyvek fordítják át tananyaggá, és központilag többé-kevésbé hasonló módon képzett tanárok tanítják.

Európában az állam volt és máig maradt az oktatás fő finanszírozója. A magániskolák és felekezeti intézmények is állami támogatásban részesülnek; cserébe alá kell vessék magukat az állami ellenőrzésnek. Ezen az utóbbi évek költségvetési krízisei sem változtattak lényegesen. Ez az az oktatáspolitikai ugyanis, amely könnyen egy jóléti állam juttatásainak részévé tehető. A hatvanas és hetvenes évek munkáspárti kormányai lényegében ugyanúgy állami oktatáspolitikát folytattak, mint a hetvenes és a nyolcvanas évek kereszténydemokrata (konzervatív) kormányai. A vállalkozás és a tömeges privatizálás ismeretlen volt és maradt az európai oktatási rendszerekben. Még az iskolai rendszerű szakképző intézményeket sem vállalkozási motívumok hajtják, hanem jobbra nemzeti, nemzetgazdasági célkitűzések.

Globalizálódás az amerikai modellben. Ezzel szemben az amerikai típusú oktatási rendszerek meghatározó intézménye a népiskola. Az idők során persze a tanulmányi idő itt is meghosszabbodott. Az Egyesült Államok számos tagállamában századunk negyvenes-ötvenes éveitől a tankötelezettség tizenhét éves korig tart.

Az iskolák (hacsak nem magániskolák) főként helyi tantervekkel működnek, és csaknem kizárólag a helyi erők ellenőrzése alatt állnak. Az amerikai oktatáspolitikai főszereplői az adófizető polgárok, színtere pedig a helyi (városi, megyei) iskolaszék.

A képzés, ami Európában a középiskolákban folyik, Amerikában lényegében az egyetemeken történik (college). Az egyetemek maguk is rendszerint az ilyen college-okból nőttek ki az elmúlt százötven év folyamán. Tipikus "kolostori iskolák" abban az értelemben, hogy a városokon, az ipari és kereskedelmi nyüzsgésen kívül telepedtek le. Egyben olyan "gyűjteményes intézmények", amelyek a föllelhető valamennyi kutatási és kulturális aktivitást magukhoz vonzzák és magukba olvasztják.

A gyerekek iskolaváltását, amire gyakran kerül sor, standardizált vizsgák teszik lehetővé. E vizsgák révén egyúttal az iskolák munkája is kontrollálható. Az iskolákkal szembeni követelményeket nem a csekély számú és relatíve gyöngye bürokrácia

szabja meg (állami szinten – még kevésbé szövetségi szinten), hanem a laikus társadalom, a helyi erőviszonyok. Ennek megfelelően az iskolákkal szemben támasztott követelmények túlnyomó része nem szakmai, hanem társadalmi-politikai jellegű. Az iskolának segítenie kell a lemaradók fölzárkózását, a kisebbségek integrálódását – szóval a nagy amerikai álom megvalósulását (vagy ami belőle mára megmaradt).

A tesztelés és a tesztszolgálatok az amerikai típusú oktatáspolitikában nem a bürokratikus állami irányítás fegyvertárába tartoznak, hanem az alkalmazó hatóságok, illetve a közönség fegyvertárába.

A hatóságok, éppen mert közszolgálatuk fejletlen, nem adminisztratív, hanem financiálisan szólnak bele az oktatásba. Az európai államigazgatást itt a fináncburokrácia váltja föl, a köztisztviselőt a könyvelő és az adóhivatalnok. Ennek megfelelően az iskolaszékek vitáinak túlnyomó része is a finanszírozásra korlátozódik, azt firtatva, hogy a lakosság oktatási-kulturális adóinak mekkora hányada miként fordítódik az oktatásra.

A helyi törvényhozás valódi partnerei a menedzser igazgatók. Az amerikai típusú oktatáspolitikában a központi költségvetés nem garantál eleve semmit; mindent meg kell indokolni. Mégpedig olyan érvekkel, amelyeket a költségvetési viták résztvevői, akik saját adóik elköltésén örködnék, könnyen és gyorsan föl tudnak fogni. S minthogy itt rendszeresen változó laikus testületek előtt kell megvédeni az iskola költségvetését, érthetően olyan fogalmakat kell bevetni az alkudozásokba, amelyek minden laikus számára könnyen és gyorsan érthetőek.

A pedagógusbér-alku a viták legfontosabb része, s a pedagógusnak ugyanúgy kell viselkednie, mint minden más bér munkásnak. Így válik az elemi iskolai tanító a pedagógusbér-alkuk és bérharcok vezéralakjává az amerikai típusú oktatáspolitikában.

A globalizáció szakaszai. A globalizálódás lényegében három szakaszon megy át, amíg az oktatás kevesek iskolájából népoktatássá válik (*Trow 1974; Trow & Nybom 1991*). Ez a fejlődés az egész oktatási rendszert jellemzi (alapfok, középfok, felsőfok), és lényegesen meghatározza az oktatás és szakképzés jövőbeni illeszkedését is.

A globalizálódás előzménye: elitoktatás. A múlt század második felében, nagyjából az első világháborúig, Európa nyugati és középső régióiban gyorsuló ütemben számolódott föl az analfabétizmus. Visszaszorulásának egyik tényezője kétségtelenül az állami népoktatás kiépülése volt minden országban. A népoktatás a maga három-négy, később négy-hat évfolyamos iskoláival ismét európai találmány volt, ami ma is rányomja a bélyegét a világ valamennyi országának népoktatására. A 19–20. század fordulója Európa északnyugati sarkától délkelet felé haladva a népoktatás fokozatosan tömegessé, majd pedig általánossá válásának időszaka volt.

A középfokú képzés ekkor még szerkezetében és irányultságában érintetlenül tükrözött egy másfajta eredetet. A benne végbemenő erőteljes szelekció természetesen magasan tartotta mind a középiskolai végbizonyítvány, mind az egyetemi végzettség társadalmi-politikai rangját és kulturális értékét.

Mi történt a többiekkel? Nagyobb részük a népoktatással be is fejezte iskolai pályafutását; a lakosság egy növekvő része azonban – főként városokban és iparvi-

dékeken – a szakképzésbe került. Ennek formája a korai tizenéves korban történő tanoncképzés volt. Ez az iparban lényegében a gyermekmunkát váltotta föl (a mezőgazdaságban egyelőre még nem). A tanoncképzés azonban nemcsak a mezőgazdaságban nem öltött iskolai formát, hanem az iparban is csak látszólagos kapcsolatai voltak az iskolai oktatással. Egyes foglalkozásokban megkövetelték az alsó középfokú végzettséget (kereskedelmi), és egyes szakmákban – századunk huszas és harmincas éveitől kezdve Magyarországon is – a polgári iskolai végzettséget (szintén alsó középfokúknak számít). Ezek az intézménytípusok azonban nem illeszkedtek a középfokú oktatás rendszerébe, hanem csak kiegészítették azt – inkább fél-középfokúnak mondhatnánk őket. Ennek a látványos és törvényes jele az volt, hogy pl. az Osztrák-Magyar Monarchiában nem adtak érettségi bizonyítványt, azaz nem jogosítottak egyetemi továbbtanulásra.

Ebben a hosszú időszakban a felsőoktatás reprezentálója az egyetem. Jóllehet az egyetem történetileg nem függ össze az oktatás egyéb intézménytípusaival, amikor egy-egy országban kialakul az oktatás rendszere, akkor az egyetem képezi azt, amit ma harmadik szakasznak, illetve felsőoktatásnak nevezünk. Természetes, hogy ez a beépülés nem zökkenőmentes. Az egyetem tanárai és vezetői mindenekelőtt az autonómiájukat látják veszélyeztetve, és joggal. Ahhoz, hogy egy ország egyetemei valamiképp a közoktatás részévé váljanak, korlátozni kell az autonómiájukat, és diktálni a feltételeket. Ez óhatatlanul együtt jár az egyetemek és a kormányok („az állam”) összeütközéseivel.

Mindennek ellenére az egyetem mint intézmény hosszú időn át őrizte és továbbhagyományozta egykori elit jellegét. Hagyományozta egyfelől a tanítást és a tanulás anyagát, amely mindenkor a tudományos képzés álcáját öltötte (akkor is, amikor már nyilvánvalóan foglalkozásra, professzióra készített föl). Hagyományozta másfelől azokat a magatartásokat, beállítódásokat és az őket tükröző szimbólumokat, amelyeket megkülönböztették az egyetem polgárait a társadalomtól. Végül, de nem utolsónak hagyományozta azokat az értékeket, normákat és szankciókat, amelyek egy társadalmi elitet elkülönítettek a társadalom többi csoportjától, és sajátos elit-tudatot kölcsönöztek nemcsak az egyetem polgárainak, hanem a „diplomás embernek” általában.

A globalizálódás kezdete: demokratikus oktatás. A 19–20. század fordulóján a nép-oktatás Európa-szerte általánossá válik. Ez a folyamat természetesen magában a középfokú oktatásban is jellegzetes változásokkal jár együtt.

Általánossá válik a középfokú oktatás alsó szakasza, a korai tizenévesek oktatása. Ez az általánossá válás három dolgot jelent. Egyrészt a követelmények szintjén fogalmazódik meg a tankötelezettség kitolódása (legalább 14, de általában 16 éves korig). Ez együtt jár a gyermekmunka törvényi tiltásával. Másrészt általánosan kiépül az alsó középfok hálózata, és fokozatosan a már kiépült népoktatás részévé válik (mint pl. a volt szovjet blokk országában történt 1945–47 között az általános iskolák megszervezésével). Harmadrészt pedig az alsó középfok tananyaga fokozatosan egységesül és ezzel párhuzamosan elméleti jellegűvé válik.

Mind nagyobb a lakossági igény a középfokú oktatás felső tagozatára is. Ennek megfelelően az általánossá válás folyamata folytatódik a középfok felső szakaszában is, ahol rendszerint a következő egy-két évfolyamok fokozatosan egységesülnek. E közeledés látványos eredménye a középiskolai végbizonyítványok (bakkalaureátus, érettségi stb.) számának és arányának növekedése. Míg az előző szakaszban ez az arány mintegy 10% körül maradt egy-egy korosztályban, addig most 50% körül mozog, illetve meghaladja azt. Természetesen mindez csak úgy lehetséges, hogy a középfokú oktatás régebbi szelektivitása fokozatosan oldódik, magába olvasztva a korábbi szakképzés jelentős részét is. Főként azért, mert a középfokú oktatás iránti érdeklődés elsősorban nem a gimnáziumi (liceumi, tehát általános) képzés iránt nő meg, hanem a több célú, tehát felsőoktatásra is, de a munkába állásra is fölkesztő oktatási formák iránt.

A szakképzés kitolódik a tankötelezettség utánra. A szakképzés már nem a népoktatás (tehát a korai tizenéves kor) problémája, hanem a középfokú oktatásé (tehát a késői tizenéves koré). A középfokú oktatás tömegessé válásának "húzó ágazata" nem a gimnázium lesz, hanem azok az intézménytípusok, amelyeket mi szakközépiskolának nevezünk. Minthogy késői tizenéves korról van szó, a szakképzésben mind fontosabb szerepet játszik a felnőttképzés. Korábban ez csupán pótló funkciót tett ki (népfőiskolák, szakérettségik, szabadegyetemek formájában). Most azonban a szakképzés válik a felnőttoktatás legfontosabb formájává. Beléphetnek a tizenhat évesek, de a korai huszonévesek is. Az átképző központok, munkaközvetítők pedig mind intenzívebben kényszerülnek foglalkozni idősebbekkel is. Kitolódik a szakképzés megkezdésének, vagy egy újabb szakma megszerzésének határa.

A felsőoktatás tömegessé válik. Ez a folyamat Európa-szerte a háborús helyreállítás befejeztével, tehát nagyjából az 1950–60-as évek fordulóján indult el. Statisztikai látványosak. A fejlett európai országokban a felsőoktatásban való részvétel aránya messze meghaladta a küszöbnek tekintett 15%-ot, és közelít a 30%-hoz; egyes országokban pedig már el is hagyta. Nem árt azonban figyelniük azokra a statisztikai összehasonlításokra, amelyeket az utóbbi időben *Ladányi Andor (1992)* tett közzé. Ezek ugyanis világosan mutatják, hogy a globális arányszámok mögött a ténylegesen diplomát szerettek aránya távolról sem mutat egyértelmű elmaradást, mondjuk, Magyarország és más közép-európai ország között.

A tömegessé váló felsőoktatást többé nem az egyetemek reprezentálják. Tekintve, hogy az egyetemek befogadóképessége nem növekedett lényegesen, az egyetemeken belül vagy az egyetemekkel párhuzamosan kellett megteremteni a tömegméretűvé váló felsőoktatás megfelelő intézményrendszerét. Ennek különböző szervezeti megoldásai alakultak ki Európa-szerte. Az egyik megoldást az ún. közös egyetemek (főiskolák) hálózata hozta (Gesamthochschule, Polytechnics). Sok országban ezeknek a közös intézményeknek a telepítése egyfajta felsőoktatási regionalizálással kapcsolódott össze. Az 1960–70-es évek nagy állami hálózatfejlesztése főként az észak-európai országokban olyan egyetemi központok létrehozásával társult, ahol különféle diplomákat lehetett megszerezni.

A közös egyetemek és a regionális felsőoktatási központok mellett megindult bizonyos szakképző intézmények felsőfokúvá válása. Ma egyre több európai reform tűzi zászlajára az egyetemek mellett a felsőfokú szakképző főiskolák hálózatának kialakítását. Ahol ezt a fejlesztési irányt választják (Európa nyugati és északi régióiban), ott az egyetemek viszonylag elkülönülten maradnak. Mellettük azonban a felsőfokú és fél-felsőfokú szakképzés egész hálózata van kialakulóban.

Az eltömegesedés a maga egészében átalakítja az egyetem hagyományos kultúráját. Mindez annak a következménye, hogy a felsőoktatás mind szélesebb köreiben olyan hallgatóság jelenik meg, amely nincs hagyományosan fölkeszítve egy elit felsőoktatásra. Ehelyett a felsőoktatás kultúráját (nyelvhasználat, jegyzetelés, időbeosztás, tanulmányi választás, pályaválasztás, költségek előteremtése stb.) magában a felsőoktatási intézményben kell elsajátítania.

A globalizálódás kiteljesedése: általános képzés. Az általános (közép)iskolázás azt jelenti, hogy egy-egy korosztálynak 90–95%-a lép be a középfok felső szakaszába, és mintegy 70% végbizonyítványt szerez. Ezt a folyamatot rendszerint a 10–12 éves tankötelezettség kíséri.

Az általánossá váló középiskola pedagógiáját tekintve a mai általános iskolára emlékeztet. Inkább készségfejlesztést folytat, mint ismeretet nyújt; és inkább átfogó, semmint speciális készségeket alakítanak ki itt a fiatalokban. E pedagógiai szempontok alkalmazását egyre növekvő szociális és politikai követelmények is kísérik, mivel a középiskolába elméletileg minden fiatal belép. A középiskola hálózata, pedagógusai és épületei nagyrészt ki vannak téve azoknak a társadalmi mozgásoknak (migráció, demográfia), amelyek a lakosság térbeli átrendeződését kísérik. Ez a középiskola az alapellátás részévé vált.

A szakképzés kikerül a középfokú oktatás problémaköréből, és a felsőoktatás kérdésévé válik. Ennek következtében a korábbi szakképző középiskolák fokozatosan integrálódnak az általánossá váló középiskolai rendszerbe. A szakképzés megkezdéséhez egyre több szakterületen követelmény 12 évfolyam elvégzése egy általános gimnáziumra emlékeztető intézményben; egyes szakképzések pedig már 13–14 évfolyamot követelnek meg (vagyis a felsőoktatásból is valamennyit). Ezzel együtt maga a felsőoktatás (post secondary képzés) lényegében szakképzéssé változik, és az egykori elit egyetemi jelleg egyértelműen a felsőoktatás utánra (felnőttképzés) tevődik át.

A felsőoktatás intézményrendszere hasonló változásokon megy át, mint korábban a középfokú oktatás. Az egyik változást a belépéskori szelekció eltörlése jelenti. Ez természetesen igen nagy terhet ró mind az intézményhálózatra, mind a költségvetésre, mint ahogy nagy nyomás nehezedik a munkaerő-piacra is. A másik változás a felsőoktatás kezdő szakaszának fokozatos egységesülése és általánossá válása. Egyes közoktatási rendszerekben (pl. Spanyolország) egy- vagy kétéves ez az előkészítő szakasz. Másutt (pl. Németország) maga a középfokú oktatás tolódik ki. Az amerikai megoldás a leginkább közismert. Ez a felsőoktatáson belül szervezi meg a középfokú oktatás egyfajta pótlását (undergraduate képzés). A harmadik változás e közös szakasz egyre elméletibbé válása. A felsőoktatásban is megismétlődni látszik az a ten-

dencia, amelyet a középfokú oktatásban Európa-szerte jól nyomon követhetünk. Tudniillik az elméleti alapozás válik általánossá, amelyet hosszabb-rövidebb ideig tartó szakosodás követhet. Végül egy negyedik változás a pályaválasztás idejének kitolódása, illetve ezen belül az elit jellegű tudományos képzés kései megkezdése.

Globalizáció és oktatásfejlesztés

Az oktatásügy globalizálódása mind erőteljesebbé válik az európai új demokráciákban is. Jelei a hazai oktatásügyben is mutatkoznak már. Ha ez a fölismerésünk helyes, akkor a fejlesztést érdemes tudatosan is a globalizáció szolgálatába állítani.

Tankötelezettség. Mind távlatilag, mind pedig rövidebb távon azok az oktatásszervezési koncepciók kívánatosak, amelyek megkönnyítik a tankötelezettség teljesítését; egyszerűvé és áttekinthetővé teszik az iskolarendszert; támogatják a felhasználókat. Szakmailag kifogásolható – mert a globalizálódás ellenében hat –, társadalmi-politikai szempontból pedig elmarasztalható az olyan elgondolás, amely nehezíti a tankötelezettség teljesítését a felhasználó által szervezetileg és térben jól elérhető formában.

A választás időpontja. A nemzetközi gyakorlatban az a vélekedés alakult ki, hogy minél később következik ez a kényszerű választás, annál megalapozottabbá válhat a fiatal, illetve szüleinek döntése. Ennek megfelelően kívánatosnak látszanak az olyan oktatásszervezési koncepciók, amelyek a választás évét későre tolják ki. A fölismert trendek ellenében hatnak, ezért tehát nem kívánatosak ezzel szemben azok a koncepciók, amelyek ezt a választást korábbi életkorra irányozzák elő. Pontosabban fogalmazva kívánatos az olyan fejlesztés, amely a választás évét későbbre tolja ki a jelenleginél. Elutasítandó ugyanakkor minden olyan fejlesztés, amely ezt a választást előbbre hozná egy adott rendszerben, mint ahogy ott ténylegesen van.

Az alsó középfok befogadóképessége. Az alsó középfok befogadóképességét arányszámmal szokás jellemezni. Egy korosztályból azoknak az arányát jelenti, akik ebbe az iskolafokozatba lépnek (és/vagy bent is maradnak, vö. megtartóképesség). A felismert trendek irányába visz, ezért kívánatosabb az a rendszer, amelynek a befogadó- (és bent tartó) képessége nagyobb. Fejletlenebb, ezért nem kívánatos az olyan rendszer, ahol ez a befogadóképesség korlátozottabb, illetve csökken.

A felső középfok kibocsátóképessége. A felső középfok kibocsátóképessége ugyancsak egy arányszám. Azoknak a százalékát jelenti egy adott évfolyamból, akik sikerrel el tudják végezni az illető iskolafokozatot, megszerezve az ezt tanúsító végbizonyítványt. A nemzetközi trendek szerint az olyan rendszereket tekintik fejletteknek, amelyekben a felső középfok kibocsátó képessége nagy (vagy növekvő). Az ezzel ellentétes tendenciát általában retrográdnak ítélik. Ilyen szempontból azok a fejlesztések kívánatosak, amelyek növelik, nem pedig csökkentik a felső középfok kibocsátóképességét.

A felsőfok meritési bázisa. A felső középfok kibocsátóképessége összefügg a felsőoktatás meritési bázisával. Merítési bázison értendő egy korosztálynak az a része,

amely eredményesen pályázhat felsőoktatásban való továbbtanulásra. A meritési bázist egyfelől a formális középfokú végzettség határozza meg (a felső középfok kibocsátása), másfelől az informális végzettség (vagyis a megfelelő felkészültség a felsőfokú tanulmányokra). A globalizációs trendek szempontjából kívánatosnak látszanak azok, amelyek növelik a felsőoktatás meritési bázisát. Ezzel szemben nem kívánatosak az olyan fejlesztések, amelyek – tudva, nem tudva – ezt a meritési bázist beszűkítik.

Szakképzés és munkába állás. A szakképzés és munkába állás éve nemcsak az oktatási rendszer, hanem az ahhoz kapcsolódó szakképzési rendszer, végső soron pedig az egész munkaerő-piac szempontjából lényeges kérdés. Egy oktatási rendszernek azt a felépítését jelzi, amellyel a szakképzést és a munkába állást előkészíti. A globalizációs trendek szempontjából azok a fejlesztések mutatnak előre, amelyek megkönnyítik a szakképzést és a munkába állást. Azok a fejlesztések viszont, amelyek bonyolítják vagy megnehezítik az ilyen társadalmi beilleszkedést, nem tanácsolandók.

Post-secondary szakasz és felsőoktatás. Az 1961-es oktatási reform nálunk is megindította azt a fejlődést a középfokú oktatásban, amely egy mennyiségileg kiterjesztett felsőoktatás alapját alkothatta volna. Ez a fejlődés azonban az 1960–70-es évek fordulóján, az emlékezetes politikai visszarendeződéssel együtt megrekedt. A mennyiségi fejlesztés nagyjából ebben az időszakban ment végbe Európa más tájain. Egyrészt a középfokú oktatás részben felső fokúvá tétele útján (mint ez nálunk is történt); másrészt a hálózat dekoncentrációja révén, új egyetemi központok kialakításával (regionális egyetemek, mindenekelőtt Skandináviában); harmadrészt pedig az ún. közös főiskolák (Gesamthochschule, Polytechnics) megjelenésével. A nemzetközi trendekbe ezért nem annyira a jelenlegi felsőoktatási struktúra megszilárdítása és bővítése illik bele, mint inkább a post-secondary (középfok utáni) képzés fejlesztése (demokratizálása, tömegessé tétele, valamint kiépítése állami támogatással).

* * * *

A szovjet megszállás fél évszázada alatt Európának ez a területe fokozatosan elszigetelődött a nemzetközi trendektől, és lényegében konzervált egy állapotot, amely századunk negyvenes és ötvenes éveinek fordulóját jellemezte. A globalizálódás jelenségei megjelentek ugyan ebben a régióban is, de mintegy két-három évtizedes késéssel. Mindebből arra lehet következtetni, hogy az 1989/90-es fordulat után a globalizálódás gyorsulása fog bekövetkezni.

Ha van "magyar modell" az oktatásügy globalizációjában, akkor ez nem más, mint az európai minta továbbfejlesztése (*Kozma 1992*). Vagyis nem az államilag szervezett és központilag irányított oktatás rendszere helyett kell újat kitalálnunk. Hanem törvényhozással és önkormányzatok kontrolljával korlátoznunk a hivatali bürokráciát, amely az elmúlt negyven év során valamennyi intézményünkre, nem utolsó

sorban az oktatásügyre, rátelepedett. Az európai népek közösségébe nem az iskolák privatizálása (még kevésbé reprivatizálása) segít el bennünket, hanem pártokon és felekezeteken felülemelkedő, nemzeti oktatásügy.

KOZMA TAMÁS

IRODALOM

- ARCHER, M. S. (ed) (1972) *Students, University and Society. A Comparative Sociological Review*. London, Heinemann.
- ARCHER, M. S. (ed) (1982) *The Sociology of Educational Expansion*. London-Beverly Hills, Sage. (SAGE Studies in International Sociology 27)
- FELEKY G. (1993) *A munkaszituációtól a strukturális viszonylatokig. A fehérgallérosokra vonatkozó funkció- és helymeghatározások a szociológiában*. Szeged, JATE, Szociológia Tanszék.
- FORRAY R. K. & KOZMA T. (1992) *Társadalmi tér és oktatási rendszer*. Bp., Akadémiai Kiadó.
- KOVÁCS J., TIMÁR J. (1971) A munkaerő és az oktatás távlati tervezésének módszerei néhány európai szocialista országban. *Sigma*, pp. 214–31, 303–12.
- KOZMA T. (1987) *Iskola és település. Regionális oktatásiügyi kutatások*. Bp., Akadémiai Kiadó.
- KOZMA T. (1992) *Reformvitáink*. Bp., Educatio Kiadó. pp. 62–71.
- LADÁNYI A. (1992) *A felsőoktatás összehasonlító statisztikai elemzése*. Bp., Oktatókutató Intézet. (Kutatás közben, 166)
- MEYER, J. W. & HANNAN, M. T. (eds) (1979) *National Development and the World System. Educational, Economic and Political Change, 1950–1970*. Chicago.
- MEYER, J. W. (1980) The world polity and the authority of the nation state. In: BERGESEN, A. (ed) *Studies in the Modern World System*. New York, pp. 109–37.
- MEYER, J. W. (et als) (1992) World Expansion of Mass Education, 1870–1970. *Sociology of Education*.
- NAGY J. (1970) *Az iskolafokozatok távlati tervezése*. Bp., Tankönyvkiadó.
- SETÉNYI J. (1993) A főiskolai szektor modernizálódása. *Educatio*, No. 3. pp. 463–74.
- TIMÁR J. (1967) Oktatás-gazdaságtan. *Magyar Pedagógia*, No. 4. pp. 214–31.
- TÓT É. (1993) Képzés az iskolarendszeren kívül. *Educatio* No. 3. pp. 443–62.
- TROW, M. (1974) *Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education. Policies for Higher Education*. Paris, OECD.
- TROW, M. A. & NYBOM, Th. (eds) (1991) *University and Society. Essays on the Social Role of Research and Higher Education*. London, King-sley. (Higher Education Policy Series 12.)

